Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170215
Centre d'intérêt: 72

Riefec (Projet).

Riefec III : rapport d'étape / par Georges Beaulieu, Jean-Paul Bourgeau, Michel Paquin. -- [Montréal? : s.n.], 1978.
vi, 58 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Titre du rapport Riefec III : Les erreurs les plus fréquentes en français écrit au collégial : les verbes : descriptio des comportements déviants, matériel didactique correctif.

Cote Dewey: 448.711'714/R553r Cote LC: PC/2066

Descripteur(s): *Didactique du français *Langue écrite *Enseignement correctif *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Riefec (Projet) *Efec (Projet)

Rapport d'étape du projet RIEFEC III, ##Expérimentation d'un matériel didactique correctif en français écrit##. À partir des données de l'enquête EFEC, ce projet tente une analyse des fautes de français en vue de la mise au point d'un matériel correctif destiné au niveau collégial. Le texte du présent document est repris et complété dans le premier volume de ##Les erreurs les plus fréquentes en français écrit au collégial : les verbes## (15-3096).

Comme dans RIEFEC II, une analyse et un classement des erreurs mène à l'élaboration d'une stratégie corrective étroitement reliée à l'étiologie réelle des erreurs identifiées. Le matériel didactique et la stratégie pédagogique qui s'en déduisent sont ensuite soumis à la critique des pairs. Désormais, une approche modulaire se substitue toutefois à celle par dossier et l'intervention pédagogique se déplace des exercices correctifs à l'encadrement méthodologique de l'étudiant (enseignement individualisé). Le corpus des fautes provient de l'enquête EFEC.

Cinq points principaux sont abordés: les objectifs de la recherche, entreprise en septembre 1977 - les étapes de son déroulement (module "Participes passés et formes adjectivales", module "verbes", démarches connexes) - la méthodologie (évolution depuis RIEFEC II, grille générale de classement) - situation de l'étape dans l'échéancier général - budget et administration. Ces deux dernières parties ne seront pas reprises dans le rapport final publié.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Collèges Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: ar

l'importance de ces deux facteurs (pp. 194-199). Quant au choix scolaire, une fois décidé le secteur d'études, c'est le sexe de l'étudiant qui est le facteur déterminant: il reste encore des disciplines majoritairement réservées aux hommes ou aux femmes.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170215
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170215

RIEFEC III

RAPPORT D'ÉTAPE

PAR

Georges Beaulieu
Jean-Paul Bourgeau
Michel Paquin

20 mars 1978

TABLE DES MATIÈRES

	Page
1.0 - LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROJET	1
1.1 - L'historique du projet	1
1.1.1 - Un rappel des premières étapes de la recherche RIEFEC	1
1.1.2 - Le projet RIEFEC III	3
1.1.3 - La problématique générale du projet. . .	3
1.2 - L'équipe	6
1.3 - Les objectifs généraux et spécifiques de la recherche	7
1.3.1 - Les objectifs généraux de la recherche .	7
1.3.1.1 - L'introduction: les liens entre les objectifs généraux des projets RIEFEC II et RIEFEC III	7
1.3.1.2 - Le fonctionnement syntagmatique des principales erreurs des étudiants.	8
1.3.1.3 - L'expérimentation du matériel didactique	10
1.3.1.4 - L'identification des problèmes d'apprentissage du français écrit au collégial. . . .	11
1.3.2 - Les objectifs spécifiques.	11
1.3.2.1 - L'introduction: les liens entre les objectifs spécifiques des projets RIEFEC II et RIEFEC III.	11

Page

1.3.2.2 - Les objectifs spécifiques reliés à la méthodologie . . . 12

1.3.2.3 - Les objectifs spécifiques reliés à l'élaboration du matériel didactique. 13

1.3.2.4 - L'objectif spécifique relié à l'identification et au classement des principaux problèmes d'apprentissage du français écrit. 14

1.3.2.5 - Conclusion 15

1.4 - Le déroulement de la recherche 15

1.4.1 - La présentation des principales étapes 17

1.4.2 - Le module "Participes passés et formes adjectivales" 18

1.4.2.1 - Les dossiers qui devaient être terminés. 18

1.4.2.2 - L'élaboration d'un plan de travail. 19

1.4.2.3 - Les leçons de base 25

1.4.2.4 - Le module didactique 26

1.4.2.5 - Le guide pédagogique 28

1.4.2.6 - Les vidéos "Démarches d'apprentissage" et "Outils correctifs". 30

1.4.2.7 - La création d'une équipe de concepteurs et d'une équipe de production. 31

1.4.3 - Le module "Verbes" 32

1.4.3.1 - Les démarches préliminaires. . 32

Page

1.4.3.2 - L'élaboration d'une grille générale de classement 33

1.4.3.3 - L'élaboration d'une grille générale d'identification. . . 34

1.4.3.4 - L'élaboration d'un plan de travail. 35

1.4.4 - Les démarches connexes 36

1.4.4.1 - L'élaboration d'un cadre méthodologique 36

1.4.4.2 - La collaboration avec un groupe de professeurs du cégep de Trois-Rivières. . . . 37

1.4.4.3 - Le symposium Cégepdix et le comité ad hoc pour une politique du français au collégial. 38

1.4.4.4 - La rencontre avec Monsieur Michel Desautels du cégep de Rosemont. 38

1.4.4.5 - La rencontre avec un groupe de professeurs français en communication dans les I.U.T. 39

1.4.4.6 - Le recensement et l'analyse de certaines recherches présentant des points de convergence avec le projet RIEFEC III. 40

1.4.4.7 - Conclusion 41

Page

2.0 - LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 42

2.1 - L'introduction. 42

2.2 - Les similitudes et les différences de méthodologies des recherches RIEFEC II et RIEFEC III. 43

2.2.1 - Les similitudes 43

2.2.2 - Les différences 45

2.2.2.1 - Le passage du dossier au module 45

2.2.2.2 - Le déplacement de l'accent des exercices correctifs au cadre méthodologique global. 46

2.2.2.3 - La création d'une équipe de conception 47

2.2.2.4 - La création d'une équipe de réalisation. 47

2.3 - La grille générale de classement. 48

2.3.1 - La présentation des principaux éléments de la grille 48

2.3.1.1 - Les renseignements généraux . 48

2.3.1.2 - Le genre d'erreurs commises . 50

2.3.2 - La grille générale de classement. . . . 53

2.4 - La grille générale d'identification des comportements déviants 55

Page

3.0 - LA RELATION ENTRE LA PRÉSENTE ETAPE ET L'ÉCHÉANCIER GÉNÉRAL 56

3.1 - Le rappel des grandes lignes de l'échéancier . . 56

3.2 - Le travail accompli en retard de l'échéancier. . 56

4.0 - LE BUDGET ET L'ADMINISTRATION. 58

5.0 - LES ANNEXES. 59

5.1 - Le projet présenté à la DGEC 59

5.2 - La lettre d'acceptation. 80

1.0 - LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROJET

1.1 - L'historique du projet

La recherche du groupe RIEFEC en pédagogie corrective du français écrit est d'abord partie d'une préoccupation très pragmatique: trouver des moyens efficaces de corriger la langue écrite des étudiants du collégial. En 1975, les discussions des professeurs de français du réseau sur la place du français normatif au collégial soulevaient autant d'agressivité que d'inquiétude devant la tâche à accomplir. Alors que plusieurs attribuaient la faute au secondaire ou refusaient de s'engager dans d'autres modifications aux cours de français que celles prévues par les projets de séquences, le groupe RIEFEC entreprit une enquête auprès des professeurs de français pour connaître les méthodologies mises en place pour corriger la langue écrite dans le cadre des cours de français au collégial.

1.1.1 - Un rappel des premières étapes de la recherche RIEFEC

Nous avons rendu compte de ces diverses interventions correctives dans le rapport RIEFEC I (1975-1976). Ce rapport se terminait par

une réflexion théorique et des recommandations (tome 3: "Analyse et recommandations"). Cette analyse permettait alors de circonscrire le champ des interventions et ainsi de dresser un plan de travail plus rigoureux. Alors que l'enquête RIEFEC I avait désigné les interventions privilégiées par les professeurs du réseau, les projets RIEFEC II et RIEFEC III (1976-1978) allaient chercher à mieux décrire la langue écrite de l'étudiant du collégial.

Prenant comme matériaux d'analyse les textes d'étudiants de l'enquête EFEC, la grille de correction et les résultats de la correction de ces textes par le groupe EFEC, nous avons procédé à la description des principales erreurs dans leur contexte. Nous faisions alors l'hypothèse que les comportements déviants à la norme étaient régis par "une logique" dont le sens devait être cherché dans le contexte de l'erreur. Nous faisions aussi le pari que la connaissance plus fine des facteurs et du contexte de l'erreur nous permettrait d'arrêter une stratégie corrective plus efficace et nous conduirait à construire ou à sélectionner du matériel didactique plus approprié aux lacunes des étudiants. L'analyse des échantillons d'erreurs portant sur les participes passés et les autres formes adjectivales (1976-1977) de même que la description des erreurs de la conjugaison du verbe (1977-1978) nous ont permis de confirmer nos principales hypothèses. Les erreurs en français écrit sont régies par des règles dont la systématisation peut être décrite. La connaissance des systèmes d'interférences qui perturbent l'activité de l'écriture permettra d'apporter le correctif utile: l'usage d'un matériel correctif et l'attention soutenue du scripteur devant certains phénomènes bien

identifiés qui ont tendance à l'inciter à commettre une erreur.

1.1.2 - Le projet RIEFEC III

Les faits: le projet fut présenté le premier mars 1977 dans le cadre du programme d'innovation pédagogique (PROSIP) de la Direction générale de l'enseignement collégial du M.E.Q.; il faisait suite à la recherche RIEFEC II. Une rencontre de l'équipe avec le jury de sélection eut lieu au cours du printemps et le projet, dont le titre était Expérimentation d'un matériel didactique correctif en français écrit, fut officiellement accepté, le premier juin 1977. On trouvera en annexe (1 et 2) le projet tel qu'il fut présenté à la DGEC et la lettre d'acceptation.

1.1.3 - La problématique générale du projet

Même si la problématique générale demeurait substantiellement la même de RIEFEC II à RIEFEC III (description des erreurs en vue de mettre au point un matériel correctif), un élément nouveau allait corriger légèrement la perspective du travail des trois chercheurs. Cet élément particulier qui allait prendre une certaine importance venait de la pratique de l'enseignement correctif. En effet, les professeurs du groupe RIEFEC après avoir donné en 1976 un cours correctif traditionnel (enseignement de la grammaire, ...) et avoir évalué les résultats assez minces d'un tel enseignement, s'étaient engagés dans une toute

nouvelle approche corrective (rédaction et correction de textes par les étudiants, rencontres en tutorat, analyse des erreurs avec les étudiants, entraînement de l'étudiant à la relecture de ses textes). Cette approche nouvelle ayant donné des résultats incontestables (voir le bilan d'expérience du 402 NS de Bois-de-Boulogne et les commentaires des professeurs de Lionel-Groulx dans RIEFEC I, tome 2), la recherche d'un matériel correctif pour RIEFEC III s'est trouvée réorientée vers une stratégie pédagogique tout autant que vers un support didactique. Ce correctif de parcours illustre assez bien la définition que l'on donne traditionnellement de la recherche-action. Dans ce cas-ci, la pratique est venue confirmer certaines[1] hypothèses et a forcé la réflexion du groupe à découvrir certains aspects mal connus du fonctionnement du scripteur en difficulté.

Cette évolution dans la problématique générale nous mène ainsi à corriger la prospective que nous envisagions en présentant notre projet. En effet, nous pensions alors que l'étude des principales erreurs nous amènerait graduellement à cerner des problèmes généraux d'apprentissage

---

1 "Comme son nom l'indique, la recherche-action vise, en même temps, à connaître et à agir; sa démarche est une sorte de dialectique de la connaissance et de l'action. Au lieu de se borner à utiliser un savoir existant, comme la recherche appliquée, elle tend simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée."

Dr Bruyne, Herman, Schoutheete, Dynamique de la recherche en sciences sociales, Paris, P.U.F., 1975, p. 229.

du français écrit des étudiants; nous pensions aussi que ces difficultés rejoindraient des problèmes semblables en d'autres disciplines du collégial, ... Nous n'avons pas rejeté complètement cette explication même si d'autres recherches n'ont pu éclairer suffisamment les liens étroits entre le langage et la pensée, entre les habiletés en science (physique) et le développement mental (la logique opératoire de Piaget). Nous laisserons donc cette prospective ouverte, préférant reprendre toute la problématique du perfectionnement de la langue écrite des étudiants du collégial par le biais des discours écrits et oraux que les situations concrètes de communication leur imposent (tant dans la vie scolaire que dans leur vie professionnelle et privée). La recherche-action nous a conduits à une stratégie corrective qui prenait la phrase comme la première étape pour amorcer le travail correctif chez l'étudiant et lui donner confiance. Nous pensons maintenant que le renforcement psychologique (l'assurance et la motivation) pourrait se manifester dans une "prise de la parole" guidée efficacement par des exercices adéquats qui assureraient une plus grande maîtrise des discours écrits. Une telle "prise de la parole" qui atteindrait à une efficacité certaine et vérifiable du texte écrit susciterait une motivation suffisante pour que le scripteur malhabile solutionne rapidement ses lacunes au plan de l'énoncé (le plan de la phrase: les accords, l'orthographe d'usage, ...). D'ailleurs, la méthodologie déjà définie par RIEFEC II et RIEFEC III aurait ici aussi toute son efficacité. Il se peut aussi que les principales lacunes que nous pouvons corriger déjà, grâce aux travaux de RIEFEC II et RIEFEC III, aient disparu des textes des étudiants qui

auraient d'abord amorcé le travail correctif par l'analyse des erreurs au plan de la phrase. Cependant, le travail de perfectionnement de la langue écrite pourrait se poursuivre dans une ouverture à des formes différentes de communication écrite mariées à des situations nouvelles de communication.

1.2 - L'équipe

L'équipe RIEFEC III est toujours constituée des mêmes membres que celle de RIEFEC II, soit:

- Monsieur Michel Paquin, professeur à Bois-de-Boulogne;
- Monsieur Georges Beaulieu, professeur à Bois-de-Boulogne;
- Monsieur Jean-Paul Bourgeau, professeur à Lionel-Groulx.

Ces trois professeurs assurent une tâche d'enseignement réduite afin d'expérimenter des éléments théoriques ou didactiques reliés à leur recherche qui, elle, occupe le plus clair de leur temps. L'équipe assure toutes les tâches organisationnelles, administratives et pédagogiques nécessaires à son fonctionnement. Elle assume aussi des fonctions d'animation que les événements et que ses travaux antérieurs occasionnent.

L'équipe, enfin, s'adjoint pour des périodes déterminées ou des travaux ad hoc certains collaborateurs particuliers (Pierre Tousignant, Yvon Lavertu, Pierre-Marie Paquin).

1.3 - Les objectifs généraux et spécifiques de la recherche

1.3.1 - Les objectifs généraux de la recherche

1.3.1.1 - L'introduction: les liens entre les objectifs généraux des projets RIEFEC II et RIEFEC III

Le projet RIEFEC II s'est appliqué d'abord à décrire le fonctionnement syntagmatique caractéristique des principales erreurs des étudiants du collégial afin de mieux comprendre la logique interne de leurs comportements déviants au plan linguistique. Un deuxième objectif venait compléter le précédent: l'expérimentation d'un matériel didactique susceptible de corriger les principales déficiences en français écrit[2]. Dans son mémoire de présentation du projet RIEFEC III, daté du 1er mars 1977, l'équipe reprenait les mêmes objectifs en limitant toutefois son champ d'action aux ensembles "morphosyntaxe", "lexique" et "signes orthographiques", mais en ajoutant l'étude des principaux problèmes reliés aux processus d'apprentissage du français écrit au collégial. Jusqu'à présent, nous avons travaillé à l'ensemble "morphosyntaxe" avec l'étude du verbe. On peut ainsi constater que les deux projets s'inscrivent dans une continuité.

---

2 RIEFEC II, Les erreurs fréquentes en français écrit au collégial, juin 1977.

1.3.1.2 - Le fonctionnement syntagmatique des principales erreurs des étudiants

Le premier objectif général pouvait se lire ainsi dans le mémoire de présentation:

> "Décrire le fonctionnement syntagmatique caractéristique des principales erreurs des étudiants du niveau collégial classées dans les ensembles "morphosyntaxe", "lexique" et "signes orthographiques".

Comme nous le soulignions, cet objectif était un de ceux poursuivis par la recherche RIEFEC II. La résultante de cet objectif sera le rapport final de la présente recherche. Les démarches effectuées, le matériel utilisé et la méthodologie employée pour atteindre cet objectif sont restés foncièrement les mêmes, malgré les changements déjà soulignés que nous expliciterons en 2.2.2. Ainsi, le long exposé du rapport RIEFEC II sur l'étude du fonctionnement syntagmatique des principales erreurs des étudiants reste toujours valable.

Si la saisie de l'objectif et les moyens mis en oeuvre pour l'atteindre n'ont pas été modifiés en profondeur, le contenu, lui, l'a été. L'ensemble "Lexique" a été écarté comme objet de travail, car la recherche d'André Martin, Enquête sur le vocabulaire actif des étudiants du collégial, qui devait être disponible au début de la session d'automne

1977, n'avait pas encore été publiée. Même si cet ensemble n'a pu être abordé, il n'a pas cessé d'être l'objet de nos préoccupations. C'est pourquoi nous avons suggéré à un groupe de professeurs de Trois-Rivières (cf. 1.3.4) et à un collègue de Bois-de-Boulogne, Jacques Leclerc, de présenter à cet effet un projet de recherche. Ces professeurs ayant manifesté un intérêt marqué pour ce projet, nous les avons alors aidés à le préparer.

Quant à l'ensemble "Morphosyntaxe" qui comprend, parmi les erreurs les plus importantes recensées par EFEC, les erreurs relatives aux verbes, aux pronoms personnels et aux prépositions, nous l'avons traité de la façon suivante. Nous avons regroupé toutes les erreurs spécifiques du verbe, des pronoms personnels et des prépositions afin de créer trois modules qui pouvaient devenir des champs d'analyse. Les modules "Verbes" et "Pronoms personnels" nous semblaient particulièrement liés et représentaient les erreurs les plus fréquentes de la liste EFEC. Nous avons donc décidé d'en faire l'objet de notre étude. Le groupe RIEFEC s'est attaqué au module "Verbes" et a proposé à des professeurs de Trois-Rivières, engagés dans une recherche similaire, de prendre le module "Pronoms personnels".

L'objectif mentionne aussi comme champ d'étude l'ensemble "Signes orthographiques". Nous l'avions intégré à cet objectif, car la recherche RIEFEC II l'avait abordé par le biais de l'analyse du trait d'union. Cependant, même si ce genre d'erreurs fait partie des erreurs principales commises par les étudiants du collégial, nous croyons qu'il

est plutôt négligeable vu l'importance relative de ces erreurs. C'est pourquoi nous nous sommes contentés de terminer le dossier "trait d'union" sans pousser plus loin notre investigation.

1.3.1.3 - L'expérimentation du matériel didactique

Le deuxième objectif général de la recherche était formulé ainsi dans le mémoire de présentation:

> "Expérimentation du matériel didactique conçu comme correctif des erreurs identifiées."

Nous avions prévu trois étapes à l'expérimentation du matériel (cf. 1.4.2.2): la critique par des pairs, l'expérimentation auprès des étudiants, l'évaluation de la rétention. Les délais de production du matériel et la sous-évaluation du temps requis pour la critique par les pairs feront que nous ne dépasserons pas la première étape de l'expérimentation. Cependant, le matériel produit sera utilisé aux cégeps Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx au cours de la session d'automne 1979 et nous recueillerons les commentaires critiques des étudiants. Quant à la phase trois, elle est partie intégrante de l'évaluation du cours institutionnel de français correctif et elle devrait se faire à la session d'automne 1980.

1.3.1.4 - L'identification des problèmes d'apprentissage du français écrit au collégial

Enfin, le dernier objectif général ("Identifier les principaux problèmes reliés aux processus d'apprentissage du français écrit au niveau collégial") a été un élément-clef des réflexions du groupe. Il a permis de mieux cerner la problématique de l'enseignement du français au collégial et a fait ressortir une dimension du problème qu'il faut absolument interroger avant de pouvoir procéder à un classement fonctionnel des données recueillies: la nature des problèmes reliés à la phrase et la nature des problèmes reliés au discours. C'est la dimension que veut explorer le projet RIEFEC IV présenté le premier mars 1978.

1.3.2 - Les objectifs spécifiques

1.3.2.1 - L'introduction: les liens entre les objectifs spécifiques des projets RIEFEC II et RIEFEC III

Les objectifs généraux qui ont été effectivement poursuivis par RIEFEC III étant les mêmes que ceux de la recherche antérieure, il est normal que les liens entre les objectifs spécifiques des deux recherches s'inscrivent dans une continuité.

1.3.2.2 - Les objectifs spécifiques reliés à la méthodologie

Les objectifs spécifiques qui balisent les démarches propres au traitement des échantillons sont au nombre de huit:

1. Recourir au corpus EFEC et choisir un échantillon représentant les erreurs étudiées.

2. Elaborer, pour chaque cas choisi, une grille de classement.

3. Effectuer le classement des différents exemples d'erreurs.

4. Déterminer, d'après l'occurrence des différents exemples, la catégorie grammaticale qui sera étudiée.

5. Elaborer une grille d'identification des comportements erronés.

6. Classer, à partir de cette grille, les exemples relatifs au cas choisi.

7. Induire les lois de fonctionnement.

8. Consulter des spécialistes pour critiquer la démarche méthodologique et vérifier l'exactitude des lois induites.

L'ordre du traitement des échantillons précisés par ces objectifs a été respecté à la lettre. Cependant, des modifications importantes ont été apportées au chapitre des grilles de classement et de la consultation des personnes-ressources. Les données techniques relatives aux modifications d'ordre méthodologique seront présentées en 2.0 - La méthodologie de la recherche. Quant à la consultation des personnes-ressources, elle a entraîné de nombreux délais et soulevé de nombreux problèmes. Aussi, avons-nous décidé de recourir plutôt à une critique par des professeurs du collégial du matériel produit à partir des règles induites. Cette étape de l'évaluation du matériel didactique, la critique par des pairs, sera précisée en 1.4.2.2 - Le plan de travail.

1.3.2.3 - Les objectifs spécifiques reliés à l'élaboration du matériel didactique

Le projet présenté à la DGEC proposait uniquement deux objectifs spécifiquement liés à l'élaboration du matériel didactique:

"1. Elaborer les principes méthodologiques qui vont régir le matériel didactique et en déterminer le contenu.

2. Elaborer du matériel didactique."

Quand, après coup, nous évoquons les démarches, les tâtonnements, les discussions, les rencontres, reliés à ces deux objectifs, nous ne pouvons qu'avouer que nous sous-estimions la somme de travail nécessaire à leur atteinte. En fait, la réalisation de ces objectifs impliquait la mise au point des plans de travail des modules "Participes passés" et "Verbes" (qui seront respectivement présentés en 1.4.3.2 et 1.4.3.4), la création d'une équipe de concepteurs et de réalisateurs (1.4.2.7), la production d'un guide pédagogique (1.4.2.5), de deux vidéos (1.4.2.6), de leçons de base (1.4.2.3) et de modules didactiques (1.4.2.4). Bref, on peut affirmer que ces deux objectifs ont constitué l'axe principal du travail de l'équipe RIEFEC au cours de 1977 et de 1978.

1.3.2.4 - L'objectif spécifique relié à l'identification et au classement des principaux problèmes d'apprentissage du français écrit

Un seul objectif était relié à l'identification et au classement des principaux problèmes d'apprentissage du français écrit. Comme nous le précisions à propos de l'objectif général qui le chapeaute, nous ne prétendons pas l'avoir atteint. Cependant, nous pouvons affirmer que nous avons précisé les coordonnées de ces problèmes (la phrase et le discours), mieux cerné la problématique générale de l'apprentissage du français au collégial et clarifié, pour chaque axe, les grandes catégories nécessaires au classement. Si le projet RIEFEC IV était accepté,

nous pourrions alors établir les grands principes d'une didactique du français congrue au collégial.

1.3.2.5 - Conclusion

Nous pouvons conclure en rappelant que le présent rapport s'inscrit dans une continuité de la recherche antérieure, que ses objectifs spécifiques ne révèlent pas toujours la somme d'énergie et de travail requise pour le mener à bonne fin et, enfin, qu'il comporte une part importante d'activités reliées à la diffusion et à la promotion des idées-clefs qui en sont issues. Nous allons maintenant préciser les principales étapes du déroulement de cette recherche.

1.4 - Le déroulement de la recherche

Le projet RIEFEC III durera toute l'année scolaire 1977-1978. Il est la suite du projet RIEFEC II terminé en juin 1977, projet dont rend compte le rapport Les erreurs fréquentes en français écrit au collégial. Ce second volet de la recherche se proposait de terminer l'étude du module "Participes passés et formes adjectivales", d'élaborer un matériel didactique à partir des données issues de cette analyse et de l'expérimenter. De plus, l'équipe RIEFEC espérait mettre en train et terminer un second module, le module "Verbes".

L'équipe RIEFEC a, de septembre 1977 à janvier 1978, mené de façon parallèle l'analyse de ces deux modules. Elle a terminé l'analyse des dossiers "participe passé avec avoir" et "infinitif en -er", derniers dossiers du module "Participes passés et formes adjectivales", conçu un plan de travail pour l'élaboration du matériel didactique, créé une équipe de concepteurs et une équipe de production et apporté des transformations au matériel déjà produit. Elle a de plus mis en train l'analyse du module "Verbes". Cette mise en chantier a impliqué des démarches préliminaires: établissement des échantillons par le Centre de calcul de l'Université de Montréal (Michel Vanier), repérage manuel des phrases fautives dans le corpus EFEC, relevé systématique et dactylographie de ces phrases. Elle a, entre autres, amené l'équipe à élaborer une grille générale de classement à partir des données morphologiques et syntaxiques de la conjugaison et une grille générale d'identification des comportements erronés. Ces grilles ont permis à l'équipe RIEFEC de recueillir des informations générales relatives au contexte des erreurs (types de relation entre le verbe et son sujet, place du sujet, composantes du groupe sujet), de classer les différents types d'erreurs et de dénombrer les phrases représentant les comportements-types identifiés. Enfin, les données issues de ces classements ont rendu possible l'élaboration d'un plan de travail qui permettra aux professeurs intéressés d'élaborer un matériel didactique concerté.

Le type de recherche menée par le groupe RIEFEC, une recherche-action, obligea de plus l'équipe à effectuer de nombreuses démarches connexes inhérentes à la diffusion et à la promotion des idées maîtresses

issues de la recherche. Elle a ainsi participé à l'élaboration d'un cadre méthodologique pour un cours institutionnel de français écrit, animé et encadré une recherche menée au cégep de Trois-Rivières dont l'objet et la méthodologie étaient dans la lignée du présent projet, participé au colloque sur les innovations pédagogiques au collégial (Cégepdix), au colloque des Techniques administratives à Québec et au comité ad hoc formé par la DGEC pour élaborer les politiques linguistiques du collégial. Enfin, elle a recensé les recherches présentant des points de convergence avec la problématique générale de la présente recherche et a interviewé les personnes responsables de ces projets.

Nous présenterons maintenant de façon plus élaborée les étapes de la recherche que nous venons d'énumérer.

1.4.1 - La présentation des principales étapes

La recherche a porté sur deux ensembles principaux appelés modules: le module "Participes passés et formes adjectivales" et le module "Verbes". Chaque module regroupe un certain nombre de dossiers et traite à la fois des erreurs reliées à l'orthographe flexionnelle et à la morphosyntaxe.

Le module "Participes passés et formes adjectivales" comprend les dossiers "participe passé employé avec être", "attribut", "participe passé sans auxiliaire", "épithète", "participe passé employé avec l'auxiliaire avoir" et "infinitif en -er". Le module "Verbes", lui, regroupe les dossiers "futur simple", "conditionnel présent", "passé simple", "subjonctif présent", "imparfait", "indicatif présent" et "verbes 301".

Chaque dossier, qu'il appartienne au module "Participes passés" ou au module "Verbes", comporte les mêmes composantes. Elles sont présentées dans un ordre fixe: l'échantillon des phrases contenant les erreurs, les tableaux-synthèse du classement, la conclusion à la phase "classement", les tableaux-synthèse du classement des comportements erronés, la conclusion à la phase "identification".

1.4.2 - Le module "Participes passés et formes adjectivales"

1.4.2.1 - Les dossiers qui devaient être terminés

Deux des dossiers du module "Participes passés et formes adjectivales" (participe passé conjugué avec avoir et infinitif en -er) n'avaient pas été terminés. Ils ont été un des objets de travail de l'équipe au cours des premiers mois de la session d'automne. Une fois ce travail complété, nous avons mis au point un plan de travail qui devait régir l'élaboration du matériel didactique relatif à ce module.

1.4.2.2 - L'élaboration d'un plan de travail

Le plan de travail devait répondre à trois buts:

a) Délimiter les éléments de contenu du matériel didactique;

b) Choisir le canal et les moyens à mettre en oeuvre pour assurer la révision de la catégorie grammaticale retenue et le transfert des connaissances acquises à des situations réelles de communication écrite;

c) Déterminer les principales étapes de l'expérimentation et de l'évaluation du matériel produit.

- Premier but: délimiter les éléments de contenu du matériel didactique

Les éléments de contenu du matériel didactique ont été identifiés grâce au double classement effectué dans le traitement de chaque dossier du module "Participes passés et formes adjectivales".

Le premier classement nous a permis de recueillir les données factuelles relatives au contexte linguistique des erreurs commises. Nous avons ainsi établi la fréquence d'occurrence des participes passés et des formes adjectivales les plus employés, les pourcentages des termes du corpus faisant partie du vocabulaire fondamental (47,20% des adjectifs

du dossier épithète; 59,25% des adjectifs du dossier attribut, ...) et la liste des adjectifs et des participes passés les plus employés.

Ce classement a de plus permis de mieux cerner les erreurs commises. Ainsi, nous avons pu préciser le fait que les erreurs se rapportaient à la règle générale d'accord dans 92,68% des cas, que ces erreurs étaient, dans 76,06% des cas, des omissions de marques, dans 20,32%, des additions de marques; que les erreurs portant sur le genre représentaient 54,51% des exemples recensés et celles portant sur le nombre, 44,95%.

L'ensemble de ces données délimitait les éléments de contenu du matériel didactique qui devait être élaboré. Ainsi, il était clair que ce matériel ne devait pas se perdre dans la révision des exceptions aux règles générales régissant les catégories grammaticales retenues, mais plutôt s'attarder à ces règles mêmes. Il était évident, de plus, que ce matériel devait accorder une grande importance aux participes passés et aux adjectifs ne connaissant pas de variations formelles et explicites en genre, à l'oral (participes passés des verbes du premier groupe, adjectifs se terminant à l'oral par [aɪ], [ɛɪ], [ik], [jœr]).

D'autres données issues du classement venaient préciser le fait que, si le matériel devait s'axer sur les règles générales d'accord, il devait surtout s'attaquer aux traquenards reliés à leur application. En effet, la difficulté ne vient pas de la règle d'accord en soi (laquelle est relativement simple si on exclut le participe passé avec

avoir), mais plutôt des conditions préalables à son application: l'identification de la forme de base du participe passé, la différenciation de la forme orale et de la forme écrite et la différenciation des formes verbales phonétiquement identiques (infinitif et participe passé pour les verbes du premier groupe, passé simple et passé composé pour certains verbes des deuxième et troisième groupes).

Les éléments de contenu ne pouvaient cependant pas être réduits aux seules données relatives au contexte linguistique des erreurs commises. Ils devaient aussi intégrer les résultats du second classement effectué pour chaque échantillon des dossiers constitués. Ce classement visait à identifier les principaux comportements erronés et à permettre la formulation de certaines hypothèses relatives aux causes de ces comportements. Le matériel devait donc tenir compte des principales explications avancées pour expliquer les comportements erronés: la présence d'un mot écran, l'influence de la négation, l'effet d'anticipation d'un complément introduit par une préposition, la neutralisation du genre du pronom personnel "je", la présence d'une proposition relative faisant écran, le refus de la fonction d'auxiliaire à l'infinitif et au participe présent des verbes "avoir" et "être", la neutralisation des oppositions du nombre pour les adjectifs invariables en genre, l'attraction visuelle, la confusion du participe présent et de l'adjectif verbal, la confusion de genre du terme qui commande l'accord, la confusion de la forme infinitive des verbes du premier groupe et du participe passé de ces mêmes verbes.

Les deux classements effectués dans le traitement des échantillons ont donc permis d'identifier les éléments de contenu pertinents à l'élaboration du matériel didactique. Ces éléments de contenu relèvent de deux ordres différents: les données factuelles et les interprétations des comportements erronés les plus fréquents. Ils constituent l'objet de la phase première du plan de travail.

- Deuxième but: choisir le canal et les moyens à mettre en oeuvre pour assurer la révision de la catégorie grammaticale retenue et le transfert des connaissances acquises à des situations réelles de communication écrite

La seconde partie du plan de travail devait déterminer le canal le plus approprié à la présentation des éléments de contenu identifiés dans la première partie et préciser les moyens à mettre en oeuvre pour faciliter à l'étudiant l'appropriation active de ces connaissances et leur application à des actes réels de communication.

Le plan de travail prévoyait l'élaboration de cinq "leçons de base" (participe passé employé avec avoir, participe passé sans auxiliaire, participe passé employé avec être, attribut et épithète) dont le rôle était d'assurer, à partir d'une démarche inductive, la révision de la règle générale d'accord et la maîtrise des conditions préalables à son application. Il prévoyait de plus la création d'un module didactique dont le but serait d'aboucher la démarche corrective aux textes produits par l'étudiant, d'assurer la révision des règles générales d'accord et la maîtrise des conditions préalables à leur application, de provoquer une réflexion sur

les comportements erronés et de prévoir des mécanismes de transfert des connaissances acquises à des situations concrètes de communication.

Le plan de travail précisait aussi dans quel cadre devait s'inscrire le matériel produit. A cette fin, il prévoyait la création d'un guide pédagogique à l'usage des professeurs désireux d'implanter un cours de français écrit axé sur une pédagogie corrective et l'élaboration de deux vidéos: l'un portant sur les démarches d'apprentissage possibles dans ce cours, l'autre, sur les outils correctifs pertinents à ce cadre général.

Enfin, le plan de travail déterminait les principales étapes de l'expérimentation et de l'évaluation du matériel produit.

- Troisième but: déterminer les principales étapes de l'expérimentation et de l'évaluation du matériel produit

Le plan de travail prévoyait trois étapes pour l'expérimentation et l'évaluation du matériel produit.

1) La critique du matériel par des pairs impliqués dans des expériences de français correctif.

2) L'expérimentation auprès de groupes expérimentaux.

3) L'évaluation de la rétention des connaissances en situation réelle de communication écrite.

La critique par des pairs devait se faire selon une méthodologie bien précise. Deux professeurs du collégial étaient jumelés. Chacun d'eux devait faire une critique écrite du matériel analysé et participer à une discussion dont le but était de préciser les principaux points de la critique. Un compte rendu de la rencontre et la liste des améliorations à apporter au matériel devaient être remis. L'expérimentation et l'évaluation devaient se faire auprès de groupes expérimentaux. Un pré-test verrait à quantifier la performance des étudiants, en ce qui a trait à la dimension retenue, en situation réelle de communication écrite. Après l'utilisation du matériel dans le cadre du cours correctif donné par l'équipe RIEFEC, les étudiants subiraient un post-test du même ordre, ce qui permettrait d'évaluer à la fois le pourcentage d'évolution des étudiants et leur capacité de rétention dans un acte réel de communication écrite.

Tels étaient donc les principaux éléments de ce plan de travail. Nous allons maintenant préciser de façon plus explicite les caractéristiques des leçons de base, du module didactique, du guide pédagogique et des vidéos "Outils correctifs" et "Démarches d'apprentissage".

1.4.2.3 - Les leçons de base

Les leçons de base sont au nombre de cinq: participe passé conjugué avec être, attribut, participe passé sans auxiliaire, épithète et participe passé employé avec avoir. Elles ont pour but la maîtrise des conditions préalables à l'application des règles d'accord régissant ces formes grammaticales et la révision de ces règles. Elles sont axées sur une démarche inductive qui, par une observation orientée, par un jeu d'oppositions et de substitutions, amène l'étudiant à une formulation personnelle des règles d'accord.

Le plan d'une leçon type comprend trois parties:

1) Les conditions préalables à l'application de la règle générale;

2) La provenance syntaxique de la forme grammaticale analysée;

3) La révision de la règle générale d'accord.

Une première version de ces leçons avait été présentée, en avril 1977, à des professeurs engagés dans des démarches correctives en français écrit. Les critiques formulées par ces professeurs impliquaient des transformations importantes qui ont été réalisées au cours du premier trimestre de 1978. Ces leçons seront à nouveau soumises à la critique

des pairs avant d'être expérimentées auprès des étudiants.

1.4.2.4 - Le module didactique

Le module didactique est un document d'appoint qui s'intègre à une démarche corrective globale. Il s'adresse spécifiquement aux étudiants qui manifestent des problèmes au plan de l'accord des participes passés et des formes adjectivales. Il doit donc n'être utilisé qu'à la suite d'un diagnostic qui identifie l'ensemble "participes passés et formes adjectivales" comme le champ d'une des principales erreurs d'un étudiant.

Ce module vise une prise de conscience des erreurs commises, la maîtrise des conditions préalables à l'application des règles d'accord, la révision de ces règles, la présentation des principaux comportements erronés et de leurs causes probables et enfin la vérification, à l'aide de courts exercices d'application qui permettent un contrôle rapide, de la maîtrise de ces règles et des principaux contextes-linguistiques-pièges qui y sont reliés. Il prévoit en outre des démarches pour contrôler le transfert des connaissances acquises à des actes réels de communication écrite.

Le module comprend six parties:

1) La présentation du module (principes pédagogiques, objectifs, consignes méthodologiques);

2) L'observation d'un corpus de phrases fautives constitué à partir des textes de l'étudiant;

3) La présentation théorique des données relatives aux principales caractéristiques des erreurs commises en ce qui a trait à la dimension grammaticale retenue;

4) La présentation, à l'aide de graphiques, des éléments nécessaires à l'application des règles d'accord et la présentation des règles d'accord; la vérification, par de courts exercices ponctuels, des éléments présentés par ces graphiques;

5) La présentation, à l'aide de graphiques et d'explications théoriques, des principaux comportements erronés et la vérification de la maîtrise de ces comportements par de courts exercices ponctuels;

6) La présentation des démarches suggérées pour la vérification du transfert des connaissances acquises.

Le module est en fait un ouvrage de référence et un outil didactique. L'étudiant, identifié comme faible au plan de la dimension grammaticale retenue, qui a effectué la ph ase d'observation du corpus des phrases fautives extraites de ses propres textes, travaille les parties du module qui correspondent à ses difficultés spécifiques.

1.4.2.5 - Le guide pédagogique

Le guide pédagogique destiné aux professeurs qui désirent offrir un cours de français écrit axé sur une pédagogie corrective a été conçu pour la promotion d'une certaine conception de l'enseignement correctif. Nous croyons que l'actuelle convergence d'opinions en faveur du français correctif ne doit pas mener à des expériences démobilisantes et inefficaces. C'est pourquoi nous avons voulu présenter au réseau un cadre pédagogique déjà expérimenté qui est congru aux problèmes spécifiques d'apprentissage des étudiants faibles en français.

En effet, même si nous avons voulu produire un matériel didactique pertinent, nous n'avons jamais pensé qu'il pouvait à lui seul régler les problèmes des étudiants de français écrit. C'est pourquoi nous nous sommes engagés dans une recherche-action qui nous permettait de mettre au point un cours axé sur une pédagogie corrective, d'élaborer des démarches d'apprentissage et de créer des instruments correctifs. Le guide pédagogique veut rendre compte de cet aspect fort important de la recherche qui seul permettra une utilisation efficace du matériel didactique produit.

Le guide comprend trois grandes parties:

1) Les données théoriques spécifiques de la pédagogie corrective;

2) Le cours de français écrit axé sur une démarche corrective;

3) Les autres démarches d'apprentissage.

La première partie du guide cerne rapidement la problématique du français écrit correctif au collégial et présente les bases théoriques de la pédagogie corrective: la notion d'erreur, les causes des principales erreurs, le diagnostic, l'évaluation formative, ... Elle précise de plus les changements que provoque chez les étudiants et les professeurs l'implantation de cette méthode, les modifications à apporter au mode de gestion habituel d'un cours, ...

La deuxième partie présente les principales démarches d'apprentissage qui peuvent s'intégrer à une pédagogie corrective: le tutorat, le travail en groupe restreint, le travail individuel, le jumelage à un pair et le cours magistral. De plus, elle décrit et précise le rôle des outils correctifs spécifiques de cette approche: la grille de correction, le diagnostic, le corpus de phrases et la fiche d'observation et d'analyse, le "didactexte", et enfin la grille de relecture.

La troisième partie, enfin, présente une série de démarches pouvant s'intégrer à d'autres cours ou aux activités parascolaires qui favorisent le renforcement des habitudes langagières développées par ce cours.

Ce guide sera soumis à différents cégeps où se donnent des cours de français écrit. Il subira une première série de critiques qui amèneront des transformations, puis il sera diffusé dans le réseau.

1.4.2.6 - Les vidéos "Démarches d'apprentissage" et "Outils correctifs"

Du cours correctif mis au point par l'équipe RIEFEC, deux dimensions particulièrement complexes se révèlent fort importantes pour l'implantation d'une pédagogie corrective. Il s'agit des démarches d'apprentissage et des outils correctifs. Ces éléments forment le noeud du Guide pédagogique. L'équipe a ressenti le besoin d'emprunter un autre medium que l'écrit pour présenter ces démarches et ces outils aux étudiants.

Le plan de cours, rédigé par l'équipe RIEFEC et intégré au guide, présente aux étudiants de façon très détaillée les aspects-clefs du cours. Cependant, nous nous sommes souvent vus dans l'obligation de reprendre certaines explications, de faire des mises au point d'ordre méthodologique; aussi, avons-nous cru que la création de deux vidéos qui présenteraient les démarches d'apprentissage retenues et les outils correctifs proposés aiderait à un encadrement à la fois plus structuré et plus axé sur l'autonomie de l'étudiant. En effet, s'ils peuvent, au début d'un cours, servir à une présentation globale des principaux points du cours, ils peuvent aussi être employés comme supports méthodologiques,

comme outils de référence pour les étudiants qui ont de la difficulté à comprendre certains aspects des démarches d'apprentissage ou des outils correctifs.

Ces documents audio-visuels seront prêts à être diffusés dans le réseau collégial à la session d'automne 1979.

1.4.2.7 - La création d'une équipe de concepteurs et d'une équipe de production

- L'équipe de concepteurs

Une fois le module "Participes passés" terminé, l'équipe a regroupé des personnes-ressources de diverses orientations (Eduardo Brito, chercheur et responsable du service audio-visuel de Bois-de-Boulogne; Julie Simard, spécialiste en créativité et en résolution de problèmes; Richard Martin, chercheur du collège du Vieux-Montréal), afin de former une équipe multidisciplinaire. Le rôle de cette équipe était, à partir de la description des principaux comportements déviants et d'exemples tirés des échantillons de nos dossiers, de concevoir le principe théorique explicatif de ces comportements et de suggérer une idée originale et pratique de didactique de français écrit. Elle devait de plus concevoir le modèle d'intervention qui tire le meilleur parti de la connaissance de l'erreur et du comportement erroné. Le modèle d'intervention devait tendre à être le plus simple possible et le plus près possible des opérations élémentaires fondamentales du scripteur habile.

Les membres de l'équipe devaient faire appel à leurs approches respectives personnelles de la réalité pour aborder le problème posé et non pas créer artificiellement un métalangage de spécialistes.

Le principe organisateur clairement identifié, nous avons fait appel, pour la réalisation des graphiques, la création des vidéos et la présentation du guide, à une équipe de réalisation entièrement composée de personnes-ressources des divers services du collège Bois-de-Boulogne (Eduardo Brito, Jean DeMarre, France Lévesque, Michel Phaneuf).

1.4.3 - Le module "Verbes"

1.4.3.1 - Les démarches préliminaires

Un certain nombre de démarches ont été effectuées au cours de l'été 1977. En effet, pour amorcer l'analyse du module "Verbes" en septembre, nous avons dû faire établir des listes d'erreurs, repérer, grâce aux listes établies, les phrases fautives et dactylographier les échantillons durant les mois de juillet et août 1977.

Un des buts de la recherche étant de décrire et d'analyser les erreurs de la catégorie grammaticale "verbe", il nous fallait recourir à des textes représentatifs du français écrit des étudiants du collégial. Pour ce faire, nous avons utilisé le corpus de l'enquête EFEC,

soit 2385 copies.

La démarche suivante consistait à retrouver dans ces copies les erreurs relatives à la catégorie grammaticale retenue. Le repérage manuel des erreurs et l'établissement de listes d'erreurs choisies au hasard ont été faits par le Centre de calcul de l'Université de Montréal, qui avait recueilli toutes les données d'EFEC sur bandes magnétiques. Michel Vanier a ainsi fourni à l'équipe RIEFEC des relevés d'erreurs établies selon une distribution due au hasard et selon un pourcentage de 15% de l'occurrence totale (ou au moins soixante cas par type d'erreurs).

Des listes ont été remises à une équipe d'étudiantes en secrétariat qui a fait le relevé de toutes les phrases fautives. Ces relevés ont constitué les échantillons des six dossiers du module "Verbes". Pour procéder à l'analyse de ces échantillons, il nous a fallu élaborer deux grilles de classement.

1.4.3.2 - L'élaboration d'une grille générale de classement

La grille de classement a été élaborée à partir des données morphologiques et syntaxiques du verbe. Avant d'établir la version finale de la grille, trois étapes ont été nécessaires: l'élaboration d'une grille de classement théorique retenant l'ensemble des possibilités morphologiques et syntaxiques, le classement sommaire des échantillons et la mise au point de la grille définitive par l'élimination de

toutes les possibilités théoriques qui ne se réalisent pas dans les échantillons du module. Chacune de ces étapes sera décrite en 2.3. Signalons que cette grille a été terminée au mois d'octobre et que le classement s'est effectué au cours des mois de novembre et décembre 1977.

1.4.3.3 - L'élaboration d'une grille générale d'identification

La grille d'identification des comportements erronés est élaborée à partir de la description des éléments contextuels des différentes erreurs. Là encore, plusieurs étapes sont nécessaires:

1) Description des éléments contextuels;

2) Identification des comportements erronés spécifiques de chaque dossier;

3) Identification des comportements erronés communs aux dossiers du module;

4) Elaboration de la grille d'identification des comportements communs au module et spécifiques de chaque dossier du module.

La grille a été élaborée au mois de février 1978 et le classement se fera durant les mois de mars et avril 1978.

1.4.3.4 - L'élaboration d'un plan de travail

Comme nous l'avons précisé pour le module "Participes passés et formes adjectivales", le plan de travail doit répondre à trois buts:

1) Délimiter les éléments de contenu du matériel didactique;

2) Choisir le canal et les moyens à mettre en oeuvre pour assurer la révision de la catégorie grammaticale retenue et le transfert des connaissances acquises à des situations réelles de communication écrite;

3) Déterminer les principales étapes de l'expérimentation et de l'évaluation du matériel produit.

On sait (cf. 1.4.2.2) que la délimitation des éléments de contenu est la résultante des deux classements effectués à partir des échantillons du module. C'est donc dire que, à l'heure actuelle, cette première étape de la réalisation du plan de travail n'est pas terminée. Elle devrait l'être pour le mois de mai. La sélection objective du contenu terminée, les parties "2" et "3" du plan de travail seront complétées à temps pour être incluses dans le rapport final. Cependant, le travail prévu par ce plan de travail ne pourra certes pas être mis en train dans le cadre de la présente recherche.

1.4.4 - Les démarches connexes

1.4.4.1 - L'élaboration d'un cadre méthodologique

Comme nous l'avons souligné plus haut, la recherche-action que nous avons menée depuis 1975, en particulier, cet immense "laboratoire" du tutorat à trois cent cinquante étudiants et huit professeurs à temps complet nous a amenés à développer une nouvelle approche méthodologique. L'examen de cette méthodologie inventée dans l'action et l'étude des corpus d'erreurs nous a incités à rédiger pour les professeurs un guide pédagogique de même qu'un plan de cours très explicite. L'évolution de la méthodologie du cours est aussi liée à des modifications importantes de nos conditions de travail (le nombre d'étudiants par groupe est passé de vingt étudiants à plus de trente). Il devenait impossible de pratiquer le tutorat dans de telles circonstances. Nous avons dû mettre au point et tester l'efficacité d'une nouvelle méthodologie. C'est ainsi que nous avons jumelé des étudiants qui avaient des ressources et des compétences linguistiques complémentaires. Nous avons de plus rassemblé selon un principe analogue ces tandems dans des groupes restreints à quatre équipiers. Par ailleurs, nous réservant les plus faibles (les étudiants faisant de cinquante à cent erreurs par texte de deux pages), nous avons planifié une tâche individuelle pour les plus forts des groupes. L'encadrement est très ferme et très prescriptif. Par ailleurs, l'étudiant n'a qu'un objectif de performance (qu'il peut choisir de rendre plus difficile, s'il le désire): réussir à faire moins qu'un nombre défini d'erreurs en fin de session. Tout le travail

de la session, pour exigeant qu'il soit, n'a d'autre sens qu'en regard de la performance finale. Les modifications que nous avons apportées au cadre méthodologique du cours nous ont aussi incités à mettre au point d'autres démarches d'apprentissage possibles, de même que la méthode d'implantation d'un tel cours: le changement chez le professeur et l'étudiant, les étapes du changement, les contraintes administratives, de même que les démarches à entreprendre.

1.4.4.2 - La collaboration avec un groupe de professeurs du cégep de Trois-Rivières

Madame Ribes et Monsieur Michel Bélanger du cégep de Trois-Rivières ont pris contact avec nous dès le début de l'année. Ils projetaient de mettre sur pied un cours de français correctif chez eux. Ils voulaient élaborer leur approche dans la même perspective que celle de RIEFEC. Nous avons donc accepté de les aider à définir cette démarche et leur avons facilité l'accès au corpus EFEC. Nous les avons guidés dans l'analyse du dossier "pronoms personnels". Un échange de lettres et trois rencontres eurent lieu pour amorcer et critiquer le travail fait. Comme le cours est actuellement en marche à la deuxième session (hiver 1978), il est prévisible que nous aurons, d'ici la fin de la session, quelques rencontres portant sur le matériel didactique et sur l'expérience du nouveau cours.

1.4.4.3 - Le symposium Cégepdix et le comité ad hoc pour une politique du français au collégial

Il devient de plus en plus évident que nos travaux, depuis quelques années, nous obligent à participer à des échanges ou à des travaux de consultation pour lesquels on nous reconnaît une certaine compétence. C'est probablement ce qui a incité le comité organisateur du symposium Cégepdix à nous demander une communication. Nous y avons donc consacré quelques jours.

Quant au comité ad hoc de la DGEC, demande fut faite par le président de ce comité, Monsieur Jacques Ouellet, à Monsieur Georges Beaulieu, de participer à l'élaboration d'un énoncé de politiques de l'enseignement du français au collégial. Le mandat est très large. Le temps alloué à ce travail est fixé à cinq journées, mais le travail déborde largement la simple présence active à ces cinq journées. Il nous a cependant semblé que nous avions certaines connaissances et certaines opinions à faire connaître à ce comité et, selon la philosophie pragmatique qui nous a guidés jusqu'ici, il nous a semblé qu'une présence de RIEFEC à ce comité avait quelque utilité.

1.4.4.4 - La rencontre avec Monsieur Michel Desautels du cégep de Rosemont

On nous avait mis au courant d'une recherche dans l'enseignement de la physique, menée par Monsieur Michel Desautels, professeur à Rosemont, qui visait à établir une relation entre la compétence des

étudiants à effectuer certaines opérations intellectuelles et le rendement dans l'apprentissage de la physique. Nous croyions alors que les observations de Monsieur Desautels nous permettraient d'asseoir plus fermement certaines opinions que nous entretenions sur les carences ou les inhabiletés des étudiants quant à leur fonctionnement intellectuel. Nous comptions tirer de là certaines hypothèses sur les carences en français écrit en relation avec les carences possibles au plan du développement général de l'intelligence des jeunes adultes. Nous avons déjà fait la corrélation entre la faiblesse des étudiants en français et dans la plupart de leurs autres disciplines au collégial. La rencontre avec Monsieur Desautels fut instructive et intéressante, mais n'a pas permis d'éclairer davantage les opinions que nous entretenons toujours sur ces questions.

1.4.4.5 - La rencontre avec un groupe de professeurs français en communication dans les I.U.T.

Nous avons retenu les services d'un enquêteur, Monsieur Pierre Tousignant, pour rencontrer à Québec, lors d'un colloque international, un groupe de professeurs français des instituts universitaires de technologie (I.U.T.). Notre propos était de prendre connaissance des efforts faits en France au même niveau d'étude que celui de nos étudiants du professionnel, et dans un contexte similaire, pour promouvoir la connaissance et la pratique du français.

Le colloque terminé, trois des cinq professeurs français ont accepté de nous rencontrer au collège Bois-de-Boulogne. Des professeurs de Lionel-Groulx et le service d'aide pédagogique aux professeurs du collège Bois-de-Boulogne se sont joints à RIEFEC pour échanger des propos sur l'entraînement mental, la technesthésie et les principaux résultats des études du groupe RIEFEC. La rencontre fut très fructueuse pour les deux groupes. Certaines techniques, en particulier l'entraînement mental et la technesthésie, seront reprises par RIEFEC dans un nouveau cadre d'expérimentation.

1.4.4.6 - Le recensement et l'analyse de certaines recherches présentant des points de convergence avec le projet RIEFEC III

Grâce au travail de Monsieur Pierre Tousignant, nous avons pu recenser les principales recherches qui avaient quelques points de convergence avec nos travaux. C'est ainsi que des démarches ont été menées auprès des responsables de la recherche sur la lecture à Rosemont et à Champlain. Une analyse des résultats de cette recherche, de même que de la recherche de Monsieur Michel Desautels, a été effectuée par Monsieur Pierre Tousignant et critiquée par le groupe RIEFEC. Nous avons de plus amorcé l'analyse des documents fournis par les professeurs des I.U.T. français sur les pratiques pédagogiques en France et nous les avons comparées à l'expérience du cégep de Ste-Foy (Mesdames Dulong, Doyle et L'Heureux). Nous nous sommes aussi attardés à la lecture et à l'analyse de deux documents qui présentaient des aspects nouveaux concernant l'étudiant adolescent et jeune adulte. Il s'agit du rapport du groupe

de travail de la commission des psychologues et des conseillers d'orientation de la région de Québec: Une conception des objectifs de développement en Education (CODE) et d'un rapport de recherche commandé par le ministère de l'Education de l'Ontario à l'Université d'Ottawa: Les besoins et les caractéristiques des étudiants du cycle intermédiaire (12-16 ans).

1.4.4.7 - Conclusion

Ces démarches connexes menées par le groupe RIEFEC ont occupé passablement de temps. Par ailleurs, nous nous sommes toujours gardés d'un fonctionnement en vase clos et il nous a semblé que la part de l'action ne devait pas être négligée dans ce genre de recherche. C'est toujours un douloureux exercice que de maintenir l'équilibre entre la tentation de l'activité et la tentation de l'étude en cabinet. Il nous semble que cet équilibre devrait être recherché par un plus grand nombre de professeurs du collégial. Arrivera-t-on, un jour, à un statut mixte officiel de professeurs-chercheurs à temps complet? Qui sait? ...

2.0 - LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2.1 - L'introduction

La méthodologie de la recherche appliquée au module "Verbes" reprend pour l'essentiel la démarche mise au point lors de l'étude du module "Participes passés et autres formes adjectivales". Le point de départ demeure la langue réelle de l'étudiant telle qu'on la retrouve dans le corpus des textes de l'enquête EFEC et la démarche consiste à analyser les erreurs en vue de dégager certains comportements linguistiques déviants, ces comportements devenant les éléments de contenu d'une intervention pédagogique corrective.

Cependant, si la méthodologie poursuit le même cheminement général dans ce module que dans le module "Participes passés et autres formes adjectivales", il y a tout de même des différences de méthode entre les deux études. Nous examinerons successivement les similitudes et les différences entre les études de RIEFEC II et RIEFEC III.

2.2 - Les similitudes et les différences de méthodologies des recherches RIEFEC II et RIEFEC III

2.2.1 - Les similitudes

Rappelons que le choix des échantillons pour l'étude du module "Verbes" a été fait par ordinateur à partir de la correction que le groupe EFEC avait faite des copies des étudiants lors de l'enquête de 1974. Nous avons pu ainsi établir des échantillons pour les six dossiers ouverts relativement aux erreurs sur le verbe. A partir du relevé des phrases tirées des copies, nous avons pu esquisser une grille provisoire des diverses carences des étudiants quand ils manipulent les formes verbales (temps, modes, personnes, ...). Cette grille de classement que l'on retrouve décrite en 2.3 devait donc prévoir toutes les formes et emplois du verbe et servir à classer les types d'erreurs concernant le verbe.

Nous avons donc ainsi procédé à un premier classement des erreurs révélées par les échantillons. Déjà ces données de classement permettent de délimiter certains éléments de contenu que l'on retrouve dans le matériel didactique correctif.

L'analyse des variantes contextuelles des principales erreurs de la langue de l'étudiant au plan du verbe nous amène à induire divers comportements linguistiques qui expliquent la récurrence et la persistance de ces erreurs. Cette phase d'induction et d'interprétation à partir du contexte des erreurs aboutit à la rédaction d'une grille d'identification des comportements.

Comme dans l'étude du module "Participes passés", nous avons procédé au classement des variantes contextuelles à l'aide de cette nouvelle grille d'identification des comportements erronés. Ce classement, une fois analysé, permit de dégager aussi, à cette étape, certains éléments de contenu que nous allions reprendre dans l'élaboration du matériel didactique.

Cette seconde étape de l'analyse des variantes contextuelles donna lieu, comme ce fut le cas dans l'étude des participes passés, à l'induction de certaines lois de fonctionnement propres au scripteur malhabile à manier les formes verbales. La découverte de ces lois de fonctionnement rend possible l'élaboration d'une stratégie corrective (et, partant, d'un plan de préparation de matériel didactique) étroitement reliée à l'étiologie réelle des erreurs identifiées.

Le matériel didactique et la stratégie pédagogique corrective sont ensuite soumis à la critique des pairs. Il s'agit alors de vérifier, auprès de professeurs qui ont la préoccupation d'améliorer la langue, si le matériel et les suggestions méthodologiques sont pertinentes, utilisables, utiles; quelles améliorations devraient être apportées aux documents didactiques et à la méthodologie pour les rendre plus efficaces.

2.2.2 - Les différences

2.2.2.1 - Le passage du dossier au module

Pour atteindre les résultats que nous venons de décrire, nous avons dans cette étude procédé d'une façon différente à certaines étapes de la méthodologie. En effet, au lieu de traiter chaque dossier (ex.: le dossier "subjonctif présent", le dossier "imparfait") d'une façon séparée et de généraliser les conclusions particulières en une synthèse finale, nous avons d'abord élaboré une grille générale et unique de classement. Cette opération a consisté à mettre ensemble dans une même grille les données morphologiques générales du verbe (temps, mode, personne, relation au sujet, la place du sujet, les composantes du sujet) et les types d'erreurs qu'un premier survol des échantillons avait permis de répertorier. On retrouve donc dans cette grille générale, en plus des composantes déjà énumérées plus haut, les diverses substitutions de modes, de temps et de graphèmes. Cette grille générale unique de classement est un outil assez complexe. Son utilisation cependant permet de gagner beaucoup de temps et d'aller chercher directement les renseignements utiles pour l'étape suivante: l'identification des comportements erronés.

L'élaboration de la grille d'identification des comportements erronés a été faite globalement pour les six dossiers du module. Nous avons aussi procédé, à cette étape, à une appréhension globale des phénomènes d'écart à la norme. Il est probable que la connaissance des

systèmes d'interférences découverts dans l'étude des participes passés et autres formes adjectivales nous a permis de faire cette saisie globale des comportements déviants relatifs au verbe. Signalons enfin une précaution méthodologique relative à l'élaboration de cette grille. Nous avons dissocié les opérations "a": élaboration des grilles et "b": classement/analyse du classement aux deux étapes de l'étude, en faisant appel à un linguiste qui avait pour tâche de critiquer la grille avant de procéder au classement et à l'analyse du classement.

2.2.2.2 - Le déplacement de l'accent des exercices correctifs au cadre méthodologique global

L'étude des modules "Participes passés" et "Verbes" et notre pratique du français correctif nous ont fait découvrir que l'intervention pédagogique devait se déplacer des exercices correctifs à l'encadrement méthodologique de l'étudiant scripteur soumis aux phénomènes linguistiques qui tendent à perturber continuellement son activité d'écriture. Plutôt que de proposer une batterie d'exercices aux étudiants, nous avons découvert dans notre étude qu'il valait mieux placer l'étudiant en situation d'analyser son propre matériau - ses textes - pour lui permettre d'en dégager les éléments objectifs sur lesquels il devrait concentrer ses énergies, c'est-à-dire sur ses erreurs et les facteurs qui concourent à les entretenir. Ainsi, l'étudiant pourra construire son propre matériel correctif individualisé.

2.2.2.3 - La création d'une équipe de conception

Comme notre démarche d'analyse nous avait menés par induction à cerner l'influence de lois ou de systèmes linguistiques ou paralinguistiques (interférences diverses dues au système de la langue, à l'apprentissage, à l'écologie linguistique, ...), il nous a semblé utile de faire appel à une équipe multidisciplinaire pour vérifier nos hypothèses et proposer un concept général devant servir à structurer la forme donnée au matériel didactique. En faisant appel à des professionnels formés dans diverses disciplines et en leur proposant la description des divers comportements déviants que nous avions faite, nous pensions voir s'ébaucher un concept didactique original voisin de nos hypothèses. Notre visée s'est concrétisée dans le sens désiré.

2.2.2.4 - La création d'une équipe de réalisation

Comme notre recherche débouche sur une méthodologie corrective tout autant que sur la fabrication d'un matériel didactique, nous avons retenu les services de professionnels de l'audio-visuel pour illustrer les leçons ainsi que le contexte et les outils de travail de l'étudiant. De plus, pour rendre accessible notre méthodologie aux professeurs désireux de mettre sur pied un cours de français écrit, nous avons mis en chantier deux vidéos, l'un illustrant le cadre méthodologique général (sorte de version visuelle du Guide pédagogique), l'autre montrant à l'étudiant comment se servir de certains outils didactiques dans le cadre d'un cours de français correctif.

L'équipe de réalisation, si elle en a le temps, devrait s'attacher de plus à mettre au point une séquence de quelques unités de cours sous la forme de l'audio-tutorat et du vidéo-tutorat.

2.3 - La grille générale de classement

2.3.1 - La présentation des principaux éléments de la grille

La grille générale de classement comprend deux grandes parties. L'une vise à recueillir des renseignements généraux issus du contexte linguistique de l'erreur: les composantes du groupe sujet, le type de rapport entre le verbe et le sujet, la place du sujet. L'autre vise à identifier la catégorie d'erreur qui a été commise: une substitution de mode et/ou de temps, une substitution des graphèmes qui servent à la transcription de désinences homophones et qui indiquent la personne, une substitution des désinences non homophones ou la création d'une terminaison non comprise dans le système verbal.

2.3.1.1 - Les renseignements généraux

La partie de la grille axée sur la cueillette des renseignements généraux comprend trois volets: les composantes du groupe-sujet, le rapport entre le verbe et le sujet, la place du sujet.

- Les composantes du groupe-sujet

Ce volet vise à identifier les composantes des groupes-sujets et leur fréquence d'occurrence dans l'échantillon. Il retient quatre grandes catégories: un déterminant et un nom (avec ou sans expansion), un pronom personnel (ou un nom personnel), un pronom démonstratif, un pronom relatif. Chacune de ces catégories est subdivisée en sous-catégories délimitant les possibilités concrètes de réalisation de la catégorie. Ainsi, par exemple, la catégorie "déterminant et nom" peut s'actualiser sous cette forme ou avec une expansion qui peut être une épithète, une proposition relative, un complément du nom, ... Ces sous-catégories sont accompagnées d'un indice numérique qui facilite le classement.

- Le type de rapport entre le verbe et le sujet

Ce deuxième volet a pour but d'identifier le rapport qui unit le verbe à son sujet au plan de l'accord. Le verbe a-t-il un seul sujet auquel il est lié par la règle générale d'accord[3]? ou a-t-il plusieurs sujets auxquels il est relié par des règles spécifiques d'accord: le

---

3 Pour la règle générale d'accord, nous avons créé deux sous-catégories. La première regroupe les pronoms personnels, les groupes nominaux, les pronoms relatifs, ... ; la seconde, les noms personnels sujets. La première sous-catégorie implique une désignation de personne et une relation de nombre alors que la seconde ne fait appel qu'à la désignation de personne.

verbe a plusieurs sujets de même personne, le verbe a plusieurs sujets de personnes différentes, les sujets sont unis par "comme", "avec", "ainsi que", ...? Cette partie de la grille tend à déterminer si les erreurs relèvent en majorité de la règle générale d'accord ou de règles d'exception. Il est évident qu'une forte concentration des exemples dans l'une ou l'autre de ces classes entraînerait des stratégies correctives fort différentes.

- La place du sujet

Le dernier volet de cette partie de la grille ne comprend que deux catégories: le sujet est antéposé et le sujet est postposé. Il vise simplement à établir la proportion des erreurs dues à une inversion de sujet.

2.3.1.2 - Le genre d'erreurs commises

La seconde partie de la grille regroupe des sections qui sont mutuellement exclusives. Elle vise à identifier les différents types d'erreurs (substitutions de modes et de temps, substitutions des graphèmes de terminaisons homophones, substitution des graphèmes de terminaisons non homophones et création de désinences non comprises dans le système verbal). Ces renseignements sont de première importance pour l'orientation du matériel didactique.

- Les substitutions de modes et de temps[4]

Cette section de la grille comprend vingt et un indices numériques dont un, selon le dossier traité, est toujours inutilisé. En effet, la grille se présente comme un tableau à double entrée où sont identifiés le mode et le temps traités (l'imparfait de l'indicatif, par exemple) et l'ensemble des possibilités de substitutions avec d'autres modes et d'autres temps. Or, l'imparfait de l'indicatif ne pouvant avoir été substitué à l'imparfait de l'indicatif, l'indice 3, dans l'exemple que nous donnons, restera inemployé.

- Les substitutions de graphèmes

Les substitutions de graphèmes servant à la transcription de désinences homophones ont donné lieu à de nombreux tableaux de classement qui prennent tous la forme de tableaux à double entrée. Nous pouvons les regrouper dans deux grandes catégories:

---

4 Notons que le classement et le regroupement des erreurs effectués par le groupe EFEC est pour le moins douteux. En effet, sont regroupées dans un même dossier les substitutions de modes et de temps et les substitutions de graphèmes. Or, quand il s'agit de substitutions de modes et de temps, l'erreur est classée à partir du temps et du mode employés par l'étudiant. Ainsi, le dossier imparfait comprend une série de phrases où l'imparfait de l'indicatif a été employé en lieu et place du présent, du passé composé, ... les erreurs relèvent donc du dossier indicatif présent, passé composé, ... et non du dossier imparfait. Cependant, les substitutions de graphèmes portent, elles, bel et bien sur les terminaisons de l'imparfait de l'indicatif. C'est pourquoi le classement d'EFEC n'a pu être utilisé comme source directe de renseignements pour l'élaboration du matériel didactique.

1) La substitution des graphèmes servant à la transcription de désinences homophones et indiquant uniquement la personne;

2) La substitution des graphèmes servant à la transcription des désinences homophones et indiquant à la fois la personne et le nombre.

La première catégorie a donné lieu, pour chaque dossier analysé (futur simple, présent, imparfait, conditionnel présent, subjonctif présent, passé simple), à l'élaboration de trois tableaux: un pour les verbes des premier, deuxième et troisième groupes, un pour l'auxiliaire être et un pour l'auxiliaire avoir. La seconde catégorie n'exige qu'un seul tableau puisqu'elle n'implique que les substitutions des troisièmes personnes du singulier et du pluriel.

Notons enfin que tous les tableaux sont structurés de la même façon. Ils permettent de préciser à l'aide de l'éventail des possibilités qu'offre le système verbal, qu'aux graphèmes servant à la transcription des désinences de la ___ personne d'un verbe du ____ groupe ont été substitués les graphèmes servant à la transcription des désinences de la ___ personne d'un verbe du ___ groupe.

Ces tableaux nous permettront d'identifier la nature des substitutions des graphèmes et les graphèmes sources d'erreurs.

- Les autres substitutions

Les autres possibilités de substitutions (substitutions de graphèmes servant à la transcription des terminaisons non homophones et la création de désinences non comprises dans le système verbal) sont plutôt marginales. C'est pourquoi nous n'avons pas élaboré, ce qui aurait été de toute façon fort complexe, des tableaux de classement, nous contentant de faire le recensement exhaustif de ces substitutions et de ces créations afin de pouvoir présenter les résultats de ce classement.

Les principales composantes de la grille de classement ayant été identifiées, nous pouvons maintenant présenter cette grille.

2.3.2 - La grille générale de classement

2.4 - La grille générale d'identification des comportements déviants

Comme nous l'avons déjà précisé en 2.3, l'élaboration de la grille générale de classement se fera en trois étapes:

1) Listing des comportements identifiés à la phase de l'analyse sommaire des échantillons;

2) Elaboration d'une grille générale qui ne retient que les comportements erronés communs aux différents dossiers;

3) Identification des comportements spécifiques de chaque dossier.

Nous en sommes à relever ces comportements. Les résultats de cette phase étant susceptibles de modification, nous ne voyons pas l'utilité de les présenter.

3.0 - LA RELATION ENTRE LA PRÉSENTE ÉTAPE ET L'ÉCHÉANCIER GÉNÉRAL

3.1 - Le rappel des grandes lignes de l'échéancier

L'échéancier proposé dans le mémoire de présentation se partageait en deux grandes parties: description des erreurs du verbe à la session d'automne et préparation et expérimentation d'un matériel didactique correctif à la session d'hiver. Or, comme le module "Participes passés et autres formes adjectivales" représentait une étude beaucoup plus congrue qu'on ne l'avait prévu, comme, de plus, la pratique d'un enseignement correctif sous forme de tutorat nous a accaparés plus que le cours traditionnel et comme, d'autre part, ce type d'enseignement nous a orientés vers la recherche d'une méthodologie corrective plutôt que vers la création d'un matériel didactique traditionnel, nous n'avons pu respecter toutes les échéances de nos activités de travail.

3.2 - Le travail accompli en regard de l'échéancier

A cause de l'orientation nouvelle que nos découvertes nous ont forcés à prendre, la phase d'expérimentation du matériel didactique, prévue pour la session d'hiver, s'est trouvée écourtée. Nous nous en

tiendrons à une critique du matériel par des pairs. Quant à la méthodologie corrective, mise au point grâce à l'étude des modules et à la pratique du cours correctif, son évaluation sera assurée par la critique des deux documents Guide pédagogique et Plan du cours de français correctif 601-111 et par les résultats des étudiants à la session d'automne et à la session d'hiver à Bois-de-Boulogne. Ces opérations de mesure sont déjà amorcées et seront terminées en mai. Le module "Verbes" est donc rendu à l'étape du classement et de l'analyse des comportements déviants. La sélection des éléments de contenu pour l'élaboration du matériel didactique est amorcée. Quant au module "Homonymes", une commande a été passée à un linguiste. De même le module "Pronoms personnels" sera terminé par des professeurs du cégep de Trois-Rivières bientôt.

En conclusion, rappelons qu'à cette étape, la phase descriptive des modules est à toutes fins utiles terminée. Bientôt, la phase "élaboration du matériel didactique" sera complétée, sans être expérimentée. Le travail était énorme. Notre enthousiasme nous avait un peu caché les lenteurs de certaines analyses. Par ailleurs, les méandres de la recherche rendent parfois plus ou moins opportunes certaines étapes envisagées. S'il reste encore du travail pour d'autres analystes, reste aussi disponible une méthodologie d'analyse bien rodée, prête pour l'étude des autres erreurs importantes de la langue écrite des étudiants du collégial.

4.0 - LE BUDGET ET L'ADMINISTRATION

POSTES	MONTANT ALLOUÉ	DÉPENSES au 19-2-78	DÉPENSES ENGAGÉES au 1-3-78 (description)	SOLDE AU 1-2-78	SOLDE PRÉVU au 1-3-78
78.40.90	$2,664. $2,078.	$1,002.15	$100. (dactylographie du rapport d'étape)	$1,661.85	$1,561.85
78.44.08	$ 500. $ 472.	$ 148.55	$200. (frais de transport de J-P. Bourgeau)	$ 350.45	$ 150.45
78.52.00	$7,000. $6,475.	$ 338.29	$500. (commande de vidéo I) $1,000. (commande de leçons: module "participes") $500. (commande de graphisme) $700. (commande de vidéo II) $500. (plan des leçons: module "Verbes"	$6,661.71 $6,475.50	$3,461.71
78.54.06	$7,000. $6,304.	$2,700.	$500. (commande du module "Homonymes") $112.50 (commande du du module "Verbes", synthèse du premier classement $100. (critique du guide et du plan de cours par des professeurs)	$4,300.	$3,587.50